

КРЕИРАЊЕ УСЛОВА ЗА КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ: ОСНОВНИ ЕЛЕМЕНТИ

Резиме. Иако велики број истраживачких доказа говори у прилог кооперативног учења, то да ли ће ефекти његове примене у настави заиста бити позитивни, не зависи само од ентузијазма и добре воље наставника и ученика да раде на овакав начин. Креирање кооперативних ситуација за учење подразумева озбиљну припрему и ангажовање наставника око структурирања различитих димензија рада у одељењу. Иако постоји велики број модела и техника кооперативног учења, које варирају у погледу начина на које ученици раде заједно, у погледу структуре задатка за учење, као и степена у коме су кооперативни напори ученика удружени са такмичењем између група, неки елементи структуре услова су неопходни, без обзира о којој посебној варијанти групног рада је реч. Потенцијални ефекти сарадње се, највероватније, неће појавити уколико наставници не примене пет основних елемената кооперативне структуре: (1) структурирање наставног задатка и позитивне међузависности ученика; (2) индивидуална одговорност; (3) унапређујућа интеракција »лицем у лице«; (4) вежбање социјалних вештина ученика и (5) вредновање групних процеса. У раду се дискутују различите стратегије за успостављање поменутих елемената, и дају се конкретни примери за наставну праксу, који би требало да буду од помоћи наставницима за што успешнију примену кооперативног учења у раду са децом

Кључне речи: кооперативно учење, групни рад, интеракција, интерперсонални односи, социјалне вештине ученика, међузависност, групни процеси.

Деца уче многе значајне ствари у школи, неке експлицитно, а неке имплицитно. Велика је предност школе, односно курикулума ако, поред тога што омогућава усвајање специфичних знања и вештина, као што су читање, писање, рачунање, страни језици и друге, обезбеђује контекст у коме деца могу кроз различита искуства развијати способности мишљења и критичког резонувања, усвајати вештине за конструктивну комуникацију и интерперсоналне односе, изграђивати самопоуздање и усвајати одговарајуће моралне вредности.

Да би успешно реализовао наставну јединицу наставник би, пре свега, требало да зна које исходе жели да оствари. Након што је на одговарајући начин формулисао наставне циљеве, он мора донети одлуку о структури циља, односно о природи интеракција које ће се успоставити између ученика у ситуацији учења. Циљ је жељено стање будућих послова (као што је, на пример, решавање задатака из математике), а структура циља спецификује тип међузависности ученика, док раде да би остварили тај циљ. Наставници могу структурирати циљеве учења тако да ученици раде у паровима или малим групама, помажући једни другима да би научили задато градиво, у »победи или изгуби« ситуацији, да би се видело ко је најбољи, или да савладавају градиво индивидуално, независно једни од других. Адекватно одређивање структуре циља учења је један од најважнијих аспеката наставе. У свакодневном раду са децом наставник би требало да примењује све три структуре циља. Сви ученици требало би да уче како да раде у сарадњи са другима, како да се такмиче ради забаве и како да раде самостално. Одлука о примени одређене методе зависиће, пре свега, од природе наставног задатка и когнитивних и социјално-емоционалних резултата које би требало остварити.

Међутим, уобичајена пракса у већини школа показује да се ученици најчешће током учења такмиче и пореде да би се видело ко је супериорнији. Имати у поседу више знања него други узима се као знак да си бољи, интелигентнији. Компетитивне ситуације учења преовладавају у школском образовању у толикој мери, да већина наставника и родитеља сматра да се без њих не би могла ни реализовати настава. Непрекидно охрабривање ученика да надмаше своје вршњаке има значајне последице за социјални и емоционални развој ученика. У неким истраживањима је утврђено да велики број ученика, као последица сталног такмичења у настави, верује да је »помагање другу у невољи« неадекватно и непожељно понашање у школском контексту (Johnson & Johnson, 1978: 4).

Последњих неколико деценија, учење путем сарадње у малим групама ученика, познато још као кооперативно учење, било је у фокусу многих теоријских и емпиријских истраживања. Дојчова дефиниција кооперације коришћена је као основа за бројне моделе и технике кооперативног учења

које се примењују у школама широм света. Он је дефинисао кооперативну социјалну ситуацију као контекст у коме појединац може остварити циљ, само ако остали чланови групе достигну тај циљ. Када се ово постигне, за појединце се каже да су међузависни на унапређујући начин (Deutsch, 1949). Дојч је тврдио да интеракције у којима чланови сарађују, омогућавају наглашавање узајамних интереса, координисане напоре у раду, једнаку дистрибуцију моћи, поверење, помагање и искрену и отворену комуникацију. Слично њему, Џонсон и Џонсон, најпознатији истраживачи у области кооперативног учења, тврде да кооперативне интеракције ученика представљају координисана понашања да би се остварили узајамни циљеви (према: Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978: 257).

До сада је сакупљен велики број истраживачких налаза који говоре у прилог кооперативног учења. Истраживања су најчешће извођена тако што су поређени ефекти три различите структуре наставних циљева: кооперативне, компетитивне и индивидуалне. С обзиром на њихов циљ, постоје две велике групе истраживања: (а) строго контролисани лабораторијски експерименти који су за циљ имали да потврде или оповргну теорију и (б) квази-експерименталне или корелационе студије, са циљем да покажу да кооперативно учење постиже своје ефекте у реалним околностима – учионици. Варијабле које су притом испитиване могу се класификовати у три најшире категорије: постигнуће, интерперсонални односи и психолошко здравље. Учесници у истраживањима разликовали су се према узрасту, способностима, полу, раси, националности, социо-економском статусу и културном бекграунду. Коришћени су различити задаци, модели или технике сарадње, као и мере за зависне варијабле. Истраживања су изводили истраживачи различитих теоријских оријентација у различитим условима, државама и током дугог временског периода. Ова истраживања, поред тога, имају такву валидност и поузданост, која се ретко може наћи у педагошкој и психолошкој литератури (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Резултати истраживања о кооперативном учењу су изненађујуће конзистентни у погледу тога да подржавају овај облик учења и указују да се он може успешно примењивати на свим узрастима ученика, у свим наставним предметима и на великом броју задатака. Учење путем сарадње доприноси већем постигнућу, вишим нивоима резонувања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, пријатељству, већем самопоуздању, моралном резонувању и укупном психолошком здрављу (Шевкушић, 1995).

Какви ће бити ефекти примене метода кооперативног учења не зависи само од ентузијазма и добре воље наставника и ученика да раде на овакав начин. Многи наставници верују да је довољно поделити ученике у групе и дати им инструкцију да раде заједно, да сарађују, да буду тим. Креирање кооперативних ситуација за учење подразумева озбиљну припрему и ангажовање наставника око структурирања различитих димензија рада у одељењу. Ефикасне кооперативне групе обично се ретко срећу у настави, јер наставници и ученици нису претходно припремљени и, у складу с тим, покушавају да пронађу пречицу до квалитетног групног рада. Потенцијални ефекти сарадње се, највероватније, неће појавити уколико наставници не примене пет основних елемената кооперативне структуре: (1) структурирање наставног задатка и позитивне међузависности ученика; (2) индивидуална одговорност; (3) унапређујућа интеракција »лицем у лице«; (4) вежбање социјалних вештина ученика и (5) вредновање групних процеса.

Структурирање	наставног	задатка
и позитивне међузависности ученика		

Групни рад, пре свега, захтева пажљиво *планирање и структурирање задатка* који ће ученици радити на овај начин, односно одређивање јасног и мерљивог групног задатка. Када заврши са формирањем група и избором наставног задатка, наставник мора објаснити циљ или циљеве који се желе постићи учењем одређеног градива или решавањем проблема. Циљеви се најчешће формулишу као исходи или резултати учења (на пример: »На крају ове наставне јединице требало би да разумете који узроци су довели до избијања Другог светског рата«). Објашњавање циља учења, а такође и основних процедура које је потребно да ученици следе, повећава вероватноћу да ће се ученици фокусирати на релевантне појмове и информације током проучавања извора информација. Друго, потребно је да наставник дефинише основне појмове, као и да истакне оне који представљају спону између градива које су раније учили и новог градива, да би обезбедио бољи трансфер знања. У наставним јединицама које се први пут обрађују, обично је потребно да наставник направи краће уводно предавање, пре него што примени кооперативно структурирану ситуацију учења. Треће,

потребно је да наставник припреми питања којима ће проверити да ли су ученици разумели шта је задатак, пре него што приступе раду. Један део инструкција наставник може поделити групама и у писменој форми, осим ако није реч о најмлађем школском узрасту, с обзиром на недовољно усвојену вештину читања. Писане инструкције морају бити јасне и довољно детаљне да би их група могла пратити без спољашње помоћи. Уобичајена грешка коју праве наставници је сувише детаља у упутствима, тако да ученицима није остављено простора за дискусију – потребно је само да следе упутства. Наставник мора обезбедити извесну дозу изазова, могућности за примену различитих решења, како би подстакao ученике на размишљање и усаглашавање ставова. Пракса показује да су чак и деца млађих школских узраста способна да одговоре на овакву врсту изазова.

Успостављање *критеријско-референтног система за процењивање* успешности рада и објашњавање ученицима како ће се њихов рад вредновати, представља још један важан корак у припремању ученика за овакав начин рада. Успостављени критеријуми требало би да буду довољно изазовни да би мотивисали ученике, али и реални, да их не обесхрабре. Критеријуми су важни у смислу информисања ученика о томе шта значи »радити добро«, кад је у питању одређени задатак (на пример, наставник може рећи: »Група није завршила свој рад док сваки члан групе не савлада градиво у толикој мери да освоји најмање 80 од укупно 100 поена на индивидуалном тесту«). Међутим, није нужно да критеријуми буду тако формални, као што је број тачних одговора на тесту. У неким случајевима, само завршавање задатка може бити адекватан критеријум за процену рада ученика; у другим, »радити боље него прошле недеље« може бити критеријум постигнућа.

Стварање *позитивне међузависности* ученика у групи најважнији је предуслов кооперативног рада, тачније она је предуслов да ће ученици сарађивати у току учења. Сматра се да је успешно успостављена, ако чланови групе опажају и доживљавају да су међусобно повезани на такав начин, да не могу успети уколико сваки члан групе не буде успешан (»тонемо или пливамо заједно«). Структурирањем овог елемента обезбеђује се да чланови групе постану свесни да имају две врсте одговорности: да науче одговарајуће градиво и да помогну да сви чланови групе савладају свој део задатка. Такав позитивни вршњачки »притисак« утиче посебно на интелектуално мање способну и недовољно мотивисану децу да се у већој мери посвете задатку и уложе већи труд (Шевкушић, 1995: 149). У литератури се најчешће наводе следеће стратегије у структурирању позитивне међузависности: помоћу циља (циљева) учења, награђивања, комплементарних улога и наставног материјала.

Међузависност циљева. Саопштити ученицима да имају групни циљ и да треба заједно да га остваре, представља најважнији моменат у обезбеђивању успешности кооперативног учења. Овако стечена међузависност обезбеђује подршку члановима групе, да би били спремни да улажу напор у складу са групним циљем. Наставник од групе захтева да произведе заједнички рад (извештај) који сви потписују и на тај начин показују да се слажу са оним што је урађено, као и да свако може објаснити сваки сегмент тога рада.

Међузависност награђивања. Обезбеђивање групне награде је један од начина да се нагласи потреба за сарадњом у групи. На пример, наставна јединица из математике може бити тако структурирана да ученици прво раде задатке заједно, помажући једни другима у савладавању градива, а затим се провера знања врши помоћу индивидуалног теста. Индивидуални скорови се сабирају на нивоу групе, а група добија екстра поене на основу броја чланова који су постигли одличан успех (према претходно утврђеним критеријумима вредновања).

Међузависност улога. Сваком члану групе додељује се одређена, комплементарна улога, без које не би било могуће у потпуности извршити групни задатак. На пример, група може имати: *истраживача*, који је задужен да обезбеди одговарајуће изворе информација (литературу) и да комуницира са наставником и осталим групама када је то неопходно; *контролора*, који периодично проверава остале чланове групе да ли су и како разумели оно што уче. Ова улога је посебно важна и типично је наставничка улога у традиционалним, фронталним облицима рада. Розеншајн и Стивенс су утврдили, на основу прегледа великог броја истраживања о ефикасности наставника, да је вештина проверавања ученика да ли су и како разумели оно што се предаје значајно повезана са вишим нивоима резоновања и већим постигнућем ученика (према: Johnson, Johnson & Holubec, 1993). У одељењима која обично имају 25–30 ученика, наставник има мало могућности да континуирано прати ниво разумевања сваког ученика, док у групном раду ученик може успешно преузети ову улогу, посебно кад су у питању ученици старијег школског узраста; *бележник*, ученик који је задужен да записује групне одлуке, пажљиво бележи најбоље одговоре и решења, пише групни извештај;

посматрач, који надгледа како група функционише, да ли се сарадња успешно одвија, подстиче ученике да равноправно учествују у раду (на пример, обраћајући се мање иницијативној деци: »А шта ти мислиш о овоме« или »Можеш ли ти нешто да додаш«).

Међузависност остварена помоћу наставног материјала. Начин на који наставници структурирају материјал за учење (извори информација, наставна средства) може допринети ефикаснијој сарадњи у оквиру групе и успешнијем савладавању градива или решавања проблема. Када је група »зрела«, односно већ има искуства у групном раду, а чланови групе имају развијене социјалне вештине, наставници не морају структурирати наставни материјал на било који специфичан начин – то могу препустити групи. Када је група релативно нова и са мање искуства у кооперативном раду, потребно је да наставници испланирају начин расподеле наставног материјала на тај начин да ученицима буде јасно да задатак треба решавати заједничким напорима. Ово се може урадити на два начина: (а) наставник даје само једну копију задатка и/или литературе (један комплет наставних средстава) за целу групу; (б) сваком члану групе даје једну »порцију« информација (поглавље у књизи, део проблема) која представља део логичке целине која је потребна да би се задатак извршио у потпуности. Садржај, дакле, може бити тако структуриран да представља на извесан начин »слагалицу«, од које сваки члан групе добија један део за учење. Позната варијанта ове методе назива се »Мозаик« (Jigsaw), а развили су је Аронсон и сарадници (према: Johnson, Johnson & Holubec, 1987). Поред наведеног, за структурирање позитивне међузависности унутар група наставници могу користити и увођење такмичења између група, као и стратегије за формирање групног идентитета (давање имена групи, израда симбола, беџа и слично).

Један број истраживања спроведен је да би се утврдило које стратегије за структурирање позитивне међузависности ученика имају највише успеха, у смислу групне продуктивности. Резултати показују да комбинација стратегија међузависних циљева и награда, као и комбинација међузависних циљева и наставног материјала, даје најбоље ефекте (Mesch, Johnson & Johnson, 1988).

Што је већа позитивна међузависност ученика, већа је вероватноћа да ће се међу њима, у току рада на задатку, појавити *интелектуално неслагање*. Када уче заједно, различите информације, опажања, мишљења, теорије и закључци које чланови демонстрирају, највероватније ће резултирати когнитивним конфликтом, који се може решавати конструктивно или деструктивно, у зависности од нивоа усвојености социјалних вештина ученика. Када се когнитивним конфликтом управља на конструктиван начин, то најчешће води даљем активном трагању за информацијама од стране ученика, реконцептуализацији закључака и дуготрајнијој ретенцији знања, као и чешћој примени стратегија резоновања на вишим когнитивним нивоима. Аутори когнитивно-развојног приступа, когнитивни конфликт сматрају психолошким механизмом који је у највећој мери одговоран за развој мишљења (Шевкушић, 1998).

Индивидуална одговорност ученика

Без обзира на то који модел или технику кооперативног учења да изабере, наставник ће се суочити са проблемом индивидуалне или личне одговорности ученика. Није довољно то што ученици имају заједнички циљ и што су им додељени индивидуални задаци. Неки чланови ће једноставно седети са стране и пустити да други одраде посао уместо њих. Наставници често кажу: »Покушао сам да применим кооперативно учење, али само један део ученика је савладао одређено градиво«. Група није стварно кооперативна ако појединци »забушавају«, а други »запињу« за све. Она то, такође, није ако чланови групе саопште једни другима одговоре, уместо да их подучавају како да дођу до тих одговора.

Требало би обезбедити да две димензије индивидуалне одговорности буду заступљене: праведна расподела рада међу члановима групе и независно вредновање рада сваког члана. Важно је да сваки ученик подједнако доприноси групном раду и да буде одговоран за учење одговарајућег дела задатка. Индивидуална одговорност се успоставља када се оцењује индивидуални допринос чланова групном успеху. На основу добијене повратне информације, може се: (а) лакше уочити и проценити труд појединаца, од стране осталих чланова групе; (б) пружити подршку и помоћ појединцима који имају тешкоћа у раду и (в) поново извршити подела одговорности уколико је потребно, да би се избегло оптерећење појединих чланова.

Славин се залаже за посебан метод комбиновања индивидуалне и групне одговорности: групно награђивање на основу индивидуалног постигнућа (тимови ученика, подела успеха; метод је у литератури познат под називом »Student Teams, Achievement Division или скраћено STAD). Ученици

прво уче сарађујући у оквиру малих тимова; затим, полажу тестове и добијају индивидуалне оцене. За сврху јавног представљања, израчунава се тимски скор који представља укупан збир оцена свих чланова тима, али се узима у обзир и то какве су њихове садашње оцене, у поређењу с претходним постигнућем (да ли су напредовали или не). Славин објашњава на који начин кооперација води до успеха: »Учење се поспешује увођењем групне награде, само ако су чланови групе лично одговорни за своје сопствено учење« (према: Cohen, 1994: 67).

Циљ кооперативног учења је да напредује сваки ученик, и то у различитим аспектима (постигнуће, социјалне вештине, самопоуздање итд.). Након учествовања у кооперативном раду, чланови групе би требало да буду оспособљени да исти или сличан задатак ураде самостално. Уобичајени начини да се успостави лична одговорност су:

- групе за учење требало би да буду релативно мале (оптимално, три до четири члана); што је мањи број чланова, то су шансе за личну одговорност веће;
- задавање индивидуалних тестова за вредновање постигнућа;
- усмено испитивање – ученици се случајним избором прозивају да презентују рад своје групе, у присуству целог одељења; ово је обично веома успешна стратегија, јер већина ученика брине о утиску који оставља на групу и труде се да буду адекватно припремљени;
- посматрање група и бележење колико често сваки члан доприноси раду групе; додељивање улоге »контролора« једном од чланова групе; он повремено проверава знање осталих чланова, у вези са групним продуктом;
- захтевање од ученика да, у оквиру групе, подучавају једни друге ономе што су сами научили; када сви ученици то раде, поступак се зове симултано објашњавање (према: Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Унапређујућа интеракција »лицем у лице«

Начин на који је уређен простор у коме ће групе радити, сâм по себи, шаље симболичку поруку о томе која понашања и који модели интеракције се желе подстицати код ученика. За време групног рада, чланови групе требало би да седе тако да буду окренути лицем у лице, да могу лако одржавати контакт очима, другим речима, да буду довољно близу да могу делити материјал, разговарати међусобно тихо и размењивати мишљења, без узнемиравања других група док раде.

Унапређујућом интеракцијом сматрају се они облици понашања којима појединци охрабрују једни друге и помажу међусобно, да би лакше завршили групни задатак. Кроз такву интеракцију ученици изграђују и академски и лични систем подршке за сваког члана у групи. Постоје три важна корака у смислу подстицања унапређујуће интеракције у групи. *Први* је прављење временског распореда према коме ће се чланови групе састајати и радити заједно. Иако овај корак изгледа веома једноставан за реализацију, ипак се често дешава да групама не буде остављено довољно времена да се развијају и »сазреју«, због преобимних наставних програма и потребе наставника да предвиђено градиво »одради« како је планирано. *Други* корак је наглашавање позитивне међузависности ученика. Многе од стратегија, које се користе да би се успоставила међузависност унутар групе, тако су замишљене да охрабрују директну вербалну комуникацију, стварају ситуације у којима ученици развијају дискусију око тога како да реше проблем, подучавају једни друге, повезују претходно са новим градивом и слично. *Треће*, посматрање група, охрабривање унапређујуће интеракције и похваљивање таквих облика понашања када се појаве.

Унапређујућа интеракција унутар групе је оно што има најјаче ефекте на постигнуће ученика, социјалне односе, социјалну компетенцију и психолошко прилагођавање (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Понашања која је карактеришу су: узајамно помагање, размена потребних наставних материјала и средстава, давање повратних информација да би се унапредио будући рад чланова, разматрање и довођење у питање закључака до којих је група дошла, да би се у што већој мери унапредио квалитет групног продукта. При томе, односе унутар групе карактерише узајамно поверење и уважавање.

Које моделе интеракције ће ученици практиковати зависиће, с једне стране, од природе групног задатка а, с друге, од исхода које наставник жели да оствари. Када група ради на релативно једноставном задатку (на пример, примена одређеног алгорита на решавање задатака из математике), наставник ће вероватно желети да чује како ученици постављају питања једни другима, како способнији ученици помажу мање способној деци, објашњавајући стрпљиво оно што им није јасно. У случају концептуално сложенијих задатака, који захтевају више нивое резоновања, наставник

ће желети да ученици размењују идеје, дискутују, постављају различите претпоставке, артикулишу своје стратегије, класификују и уопштавају. Реч је о задацима у којима ученици нису ограничени тиме да пронађу једини тачан одговор или да кажу оно што наставник очекује да чује. Да би се добила адекватна размена мишљења у групи, потребно је да групни задатак буде такав да га ни један члан групе не може лако урадити самостално. Ако неки од чланова то могу, онда нема мотивације за слободну размену идеја; једини проблем је да ли ће ти чланови бити спремни да помогну онима који не могу да ураде задатак сами. Ако жели да подстакне размену мишљења, наставник би требало да избегава сувише стриктну поделу рада међу члановима групе. Ако свако има јасно одређен део задатка који треба да уради, тада неће бити потребе за разменом. Задаци за ову сврху обично имају захтев за решавање проблема, за који има више могућих решења (Cohen, 1994: 65).

Вежбање социјалних вештина ученика

Формирати групе од ученика који немају искуства у групном раду, а самим тим ни социјалне вештине које су за то неопходне и захтевати од њих да сарађују, аналогно је ситуацији у којој се од неписмене особе захтева да прочита књигу. Теорије групне динамике заснивају се на претпоставци да су социјалне вештине кључ за групну продуктивност (Cartwright & Zander, 1956). Да би групни рад био ефикасан, ученици се претходно морају подучавати одговарајућим социјалним вештима, као што су: активно слушање других, доношење одлука, допуштање појаве неформалног вођства у групи, управљање конфликтом и слично. Бројна истраживања показују да већини ученика основних и средњих школа недостају основне социјалне вештине, као што су тачно идентификовање туђих осећања или вештина дискусије око различитих тема. Изгледа да се некомпетентност на овом пољу наставља и у одраслом добу.

Наравно, није довољно да наставник зна да ученици морају усвојити и вежбати социјалне вештине да би могао применити кооперативно учење. Потребно је да зна које су то вештине, како се ученици њима подучавају и како се непрекидно усавршавају.

Постоји велики број интерперсоналних вештина које су неопходне за успешан групни рад. Које ће вештине бити примењене зависи, пре свега, од природе задатка који се поставља пред групу. Генерално, вештине групног рада могу се класификовати у четири шире категорије, с обзиром на стадијуме у развоју групе. То су вештине: (1) *формирања* (основне вештине потребне за успостављање групе), (2) *функционисања* (вештине потребне за управљање групном активношћу да би се завршио задатак и одржали ефикасни радни односи међу члановима групе), (3) *формулисања* (вештине потребне да би се изградио дубљи ниво разумевања градива које се проучава, да би се стимулисала примена стратегија на вишим нивоима резоновања, да би се максимизирало учење и ретенција наученог) и (4) *таласања* (вештине потребне да би се ученици ангажовали у дискусији око когнитивног конфликта да би се подстакла реконцептуализација знања, активно тражење информација, давање образложења или аргумената за доношење закључака итд.). Навешћемо неке од конкретних вештина у оквиру сваке од категорија:

- прикључивање групи, остајање у њој колико је потребно да би се завршио задатак, употреба тихог говора при обраћању члановима групе, гледање у саговорника, равноправно учешће у раду, испољавање иницијативе итд.;

- размена идеја и мишљења, постављање питања, давање усмерења за рад, охрабривање других чланова да учествују, тражење помоћи, помагање другоме, изражавање осећања (на пример: »Плашим се да нећемо завршити задатак на време!«);

- гласно резимирање наученог, елаборирање (довођење у везу онога што се учи са претходно наученим), проверавање да ли су сви разумели оно што се учи, захтевање од чланова да покажу како би презентовали оно што су научили, пред одељењем и наставником итд.;

- критиковање идеја (а не људи), синтеза или интеграција идеја да би се добило заједничко решење, проширивање одговора које су дали други чланови групе итд.

Наставници обично почињу са подучавањем ученика вештинама неопходним за формирање групе, да би мотивисали ученике и усмерили их према групном раду. Вештине функционисања помажу да се групни процеси одвијају без већих проблема и да се успоставе конструктивни односи међу члановима групе. Вештине формулисања обезбеђују квалитетније учење и неопходно

когнитивно процесирање, а вештине »таласања« су сложеније и релативно тешке за савладавање. Њима се постижу интелектуални изазови у току заједничког учења.

Већини наведених вештина могу се подучавати само ученици виших разреда основне, средњих и виших школа. Млађим ученицима потребна је једноставнија верзија ових вештина. Важно је да наставник »преведе« садржај вештина на језик који ће ученици разумети, како би се могли идентификовати са жељеним понашањем. На пример, вештине »таласања« могу се поједноставити за млађе ученике на следећи начин: додајте своју идеју на оно што кажу други, тражите образложење или доказ за оно што други предложе, пробајте да сагледате ово као да сте на његовом/њеном месту, и слично.

Учење кооперативних вештина је, пре свега, процедурално учење, веома слично се одвија као учење неких других вештина, на пример, пливање или играње тениса. Да би се био вешт у заједничком раду, није довољно само знати која су то пожељна понашања, то је тек почетак. Захтева се и учење процедура које представљају, у ствари, низ активности. У основи сваког учења и вежбања социјалних вештина стоји неколико основних принципа, које су дефинисали Бандура и сарадници:

- нова понашања морају се именовати и продискутовати,
- ученици морају научити да препознају ова понашања када се појаве,
- такође, морају бити у стању да их тачно именују и објасне,
- ученици мора бити дата шанса да практикују нова понашања у различитим ситуацијама,
- нова понашања морају бити поткрепљивана када се појаве (Cohen, 1994: 48).

Крајњи циљ процедуралног учења је да ученици стекну аутоматизам у извођењу вештина. Једини начин да наставници буду сигурни да су ученици усвојили потребне социјалне вештине за рад у групи, јесте континуирано посматрање и процењивање понашања ученика у току заједничког рада. Ученици који имају тешкоћа у групном раду због недостатка социјалних вештина, требало би да буду идентификовани. Први корак ка учењу вештине јесте да ученик увиди потребу за њом, да буде мотивисан да је усваја. У те сврхе може се изложити постер, или приказати филм, који на занимљив начин показује практиковање ових вештина; наставник би, такође, требало често да похваљује ученике који примењују ове вештине у свом раду са другима. Следећи корак је да се помогне ученицима да разумеју какве су то вештине, када се оне примењују и која је корист од њих. За ову сврху може послужити играње улога, односно учешће ученика у »као да« ситуацијама, како би се моделовала понашања, све док не постану потпуно јасна. Могу се давати и примери ситуација у којима је очигледно да пожељне вештине недостају. И на крају, стварање реалних ситуација групног рада које ће послужити за вежбање ових вештина, уз непрекидно посматрање и охрабривање од стране наставника. За ово најчешће служе активности у облику групних игара, које су осмишљене тако да се кроз њих вежба највише једна или две социјалне вештине (Cohen, 1994: 163).

Процес учења социјалних вештина се никад не завршава. Потребно је да се оне непрекидно модификују и усавршавају. Једном када ученици усвоје вештине потребне за групни рад, довољно је да наставник посматра како се ученици понашају, бележи појаву пожељних и непожељних понашања, даје повратну информацију ученицима и интервенише онда када је то неопходно. Чак и када интервенише и помогне ученицима да превазиђу проблем, наставник може »вратити« проблем групи, да га она сама решава. Доношење одлуке о томе када треба интервенисати, а када препустити групи да се »носи« са проблемом, део је наставникове вештине или уметности подучавања.

Евалуација групних процеса

Веома је важно да се ученицима пружи прилика да процењују и вреднују како група функционише и да идентификују начине на које се односи и рад у групи могу побољшати. У литератури о кооперативном учењу наводи се неколико фаза у структурирању групне евалуације, да би се континуирано пратио и усавршавао рад група.

Прво, процењивање квалитета интеракција међу члановима групе у смислу тога колико оне доприносе да учење сваког члана буде успешније. Најлакши начин да се изврши процена групних процеса јесте посматрање група док раде на заједничком задатку. То најчешће ради наставник, уз помоћ одговарајућег протокола за посматрање. Протокол може бити структуриран, у облику чек-листе, у коју наставник бележи учесталост претходно дефинисаних облика понашања. У случају неструктурираног протокола, описују се специфична понашања која се појављују у групи. Систематско посматрање омогућава наставницима да стекну дубљи увид у оно што се дешава у групи. Док слуша ученике како дискутују док заједно раде, он добија вредне информације о томе

како су разумели инструкције, како схватају основне појмове и које стратегије користе док савладавају градиво, као и то које социјалне вештине примењују и колико који ученик доприноси групном циљу. Поред овога, наставник може захтевати од сваког ученика да сâм процењује свој рад и понашање, тако што ће попунити структурирани упитник. Када ученици стекну више искуства у групном раду, наставник их може обучити да буду посматрачи и доделити једном ученику у свакој групи ову улогу. На тај начин, наставник може прикупити много више информација о групном функционисању него када то чини сâм, посматрајући све групе истовремено.

Друга фаза је вредновање групних процеса и давање повратне информације свакој групи. Наставник подстиче дискусију у правцу истицања оних понашања која су групи била од помоћи, као и оних која су ометала достизање групног циља. Дискусија би требало да пружи члановима јасну структуру групних односа, и на тај начин им помогне да размотре личну одговорност сваког члана. Продуктиван групни рад захтева од ученика да се равноправно залажу и подједнако доприносе групном циљу, што значи да морају редовно долазити на састанке групе, завршавати договорене обавезе на време и припремати се за групне сусрете. Неоправдано одсуствовање појединих чланова или неприпремљеност за рад често деморалишу остале чланове и утичу на групну продуктивност. У току ове фазе ученици доносе закључке о томе (а) да ли група добро функционише, (б) колико који члан доприноси и (в) шта је потребно модификовати и променити да би група била успешнија у будућности.

Трећа фаза је када чланови групе постављају циљеве за усавршавање свога рада и социјалних вештина, предлажу различите стратегије помоћу којих ће остварити ове циљеве и кроз дискусију одлучују које од њих ће применити у будућем раду. Након тога, следи дискусија о томе колико је било ефикасно цело одељење као група, а ово се обично планира на крају једног циклуса у коме је примењено кооперативно учење. И на крају, групама се одаје признање за рад и понашање да би се осећали компетентнијим и да би се допринело ентузијазму и мотивацији ученика за будуће кооперативне активности.

Једна група аутора (Yager, Johnson & Johnson, 1985) испитивала је утицај који на постигнуће ученика имају различито структуриране ситуације учења: (а) кооперативно учење, у коме је ученицима дата могућност да дискутују о томе како функционишу и шта могу урадити да побољшају свој рад, (б) кооперативно учење без овакве дискусије, (в) индивидуални рад ученика. Резултати су показали да су ученици са високим, просечним и нижим интелектуалним способностима који су учили кооперативно, са могућношћу вредновања свога рада, остварили бољи успех на тестовима и дужу ретенцију знања, него ученици из преостале две групе. Слични резултати добијени су и у другим истраживањима, што потврђује да је евалуација групних процеса од стране ученика важна фаза у планирању и структурирању услова за кооперативно учење.

Закључак

Преглед обимне литературе о кооперативном учењу даје јасну слику о томе да његова примена у школском контексту обезбеђује веома моћне ефекте када је у питању постигнуће ученика и њихов социјално-емоционални развој. Ипак, истраживања школске праксе показују да је примена конкуренције и индивидуалног рада ученика још увек доминантна у настави основних и средњих школа. Један од могућих разлога за ово је и даље присутно уверење међу просветним радницима, али и родитељима, да је развијање вештина за такмичење важније у припремању деце за конкуритивни свет одраслих. Међутим, чињеница је да такмичење заузима само мањи део времена које, у току живота, проведемо заједно. Много већи део је испуњен захтевима за сарадњом и узајамном подршком. Све сложенији услови живота све више почињу да зависе од наше способности да сарађујемо и да будемо емпатични. У потрази за бољом сутрашњицом, чему школа по својој дефиницији увек тежи, учење кооперативних односа је, вероватно, најважнија лекција коју дете може добити у школи.

Такође, важан разлог за недовољну заступљеност кооперативног учења у пракси, јесте чињеница да су почетни покушаји наставника да креирају ситуације за сарадњу међу ученицима често осуђене на неуспех. Наставници који немају више »оруђа« за планирање и примену овог облика рада, осим свог ентузијазма и заинтересованости да пробају »нешто ново« у раду са ученицима, брзо се разочарају јер се суоче са озбиљним проблемима у дисциплини и мотивисаности ученика. Пажљивији увид у моделе интеракције у групама откриће им примере доминације једног броја ученика и повлачење других; велики труд и залагање једних и пасивност других. С обзиром на то да нису

навикли на сарадњу док уче, ученици ће радије задржавати обрасце понашања које обично користе у компетитивним и индивидуалним облицима рада.

Да ли ће кооперативно учење бити успешно зависи, пре свега, од тога како се припреме и структурирају услови у којима ће ученици радити. Зато важан корак у примени овог облика учења представља адекватна припрема наставника, од које у највећој мери зависи ефикасност примењених метода. Поред упознавања са основним принципима и елементима кооперативне структуре, као и различитим моделима и техникама, наставницима је потребна велика подршка, у облику честих консултација, од стране психолошко-педагошке службе, да би ефикасно могли применити овај облик рада у настави и да би се лакше сналазили у свакодневним дилемама.

На крају, треба напоменути да, иако је евидентно да сарадња ученика доприноси бољим резултатима у различитим областима дечјег развоја него учење у коме доминира такмичење или индивидуални рад, ипак примена ових метода заузима важно место у школском учењу, пошто сваки од ових облика активности пружа деци важне лекције за живот. Поред учења кооперативних вештина, потребно је да ученици науче како да раде самостално и како да се такмиче ради забаве. Главни проблеми са овим методама настају због њихове доминације у наставном раду. Кооперација би требало да буде примењивана много чешће, тачније, требало би да обезбеди целокупан контекст за учење у коме би такмичење и индивидуални рад, под одређеним условима, нашли своје право место.

Литература

Aronson, E., D.L. Bridgeman & R. Geffner (1978): The effects of a cooperative classroom structure on students' behaviour and attitudes; in D. Bar-Tal & L. Saxe (eds.): *Social psychology of education: theory and research*. Washington: D. C.: Hemisphere.

Brubacher, M., R. Payne & K. Ricket (1990): *Perspectives on small group learning: theory and practice*. Rubicon Publishing Inc.

Cartwright, D. & A. Zander (1956): *Group dynamics: research and theory*. New York: Row, Peterson and Co.

Cohen, E. (1994): *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom*. New York: Teacher Colleague, Columbia University.

Deutsch, M. (1949): An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process, *Human Relations*, No. 2, 131–153.

Hymel, S., B. Zinck & E. Ditner (1993): Cooperation versus competition in the classroom, *Exceptionality Education Canada*, Vol. 3, No. 1–2, 103–128.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 4–27.

Johnson, R.T., D.W. Johnson & E.J. Holubec (1987): *Structuring cooperative learning: lesson plans for teachers*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., R.T. Johnson & E.J. Holubec (1993): *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.

Mesch, D., D.W. Johnson & R. Johnson (1988): Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement, *Journal of Social Psychology*, 128, 345–352.

Michelson, L. & A. Mannarino (1986): Social skills training with children: research and clinical application; in P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker: *Children social behaviour: development, assesment and modification*. Orlando: Academic Press.

Sharan, S. (1984): Cooperative and traditional teaching: an overview of results; in S. Sharan *et al.* (eds.): *Cooperative learning in desegregated school* (131–153). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Slavin, R.E. (1987): Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation, *Child Development*, No. 5, Vol. 58, 1161–1167.

Solomon, D. *et al.* (1985): A program to promote interpersonal consideration and cooperation in children; in R. Slavin *et al.* (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Ševkušić, S. (1993): Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 25 (73–86). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. (1995): Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušić, S. (1998): Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 30 (156–167). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Yager, S., D. Johnson & R. Johnson (1985): Oral discussion, group to individual transfer and achievement in cooperative learning groups, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, 60–66.